

NARRATIVAS E PRÁTICAS REFLEXIVAS: TRAVESSIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

NARRATIVES AND REFLECTIVE PRACTICES: CROSSINGS IN TEACHER GRADUATION

Vera Maria Ramos de Vasconcellos¹, Antonia Simone Coelho Gomes²,
Marcia de Oliveira Gomes Gil³

RECEBIDO EM: 14/02/2021 | ACEITO EM: 15/06/2021

DOI: 10.5902/2317175864246

RESUMO

O objetivo é apresentar uma metodologia de trabalho, focada no processo de formação de professores, tendo por princípio, as trocas de experiências e narrativas entre grupos de alunas já professoras, ex-normalistas e novatas - *naïve*, na faculdade de Educação, dentro de uma disciplina intitulada Pesquisa e Prática Pedagógica, realizada em quatro semestres consecutivos e em dois períodos (2012 – 2014; 2016 -2018). Buscou-se um aporte reflexivo de práticas educativas, com alunos em diferentes momentos de formação. A criação de espaço de interlocução e reflexão continuada, foi a principal ferramenta metodológica, utilizada. Não só como elemento de socialização, elaboração e ressignificação de saberes da prática, mas também no processo de tencionar diálogos na formação docente. Os processos inerentes aos fazeres e saberes constitutivos das práticas cotidianas da Educação Infantil e as experiências de formação docente foram o foco da disciplina (teórico-prática) e a relação ensino-pesquisa. A proposta de discussões em pequenos grupos, o espaço da narrativa e a criação de vínculos, aparecem como elementos potentes no processo de formação, indicando mudanças subjetivas significativas na trajetória pessoal e profissional das alunas/professoras. A modalidade de pesquisa-ação-formação (SUÁREZ, 2008) foi mais democrática à medida em que se configurou em um processo de co-construção do conhecimento.

Palavras-chave: Narrativas; Práticas Reflexivas; Formação de Professores; Educação Infantil.

1 Pós-Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano, University of North-Carolina, Chapel Hill, Estados Unidos. Doutorado em Psicologia Social e do Desenvolvimento pela University of Sussex, Brighton, Inglaterra. Graduação em Psicologia, Universidade Gama Filho (UGF), Brasil. Temas de pesquisa: políticas públicas de Educação Infantil, formação do profissional de Educação Infantil, desenvolvimento humano, inserção de crianças e famílias à creche, narrativas parentais e profissionais da infância, brinquedos e brincadeira, espaço-ambiente e lugar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7924221243065056>

2 Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6965830536644153>

3 Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Educação pela UERJ. Graduação em Psicologia pela Federação das Faculdades Celso Lisboa (FEFACEL), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7635255942102209>

ABSTRACT

The purpose is to present a work methodology focused on the teacher graduation process, with the principle of exchanging experiences and narratives among groups of students already teachers, ex-normalists and novices (naïve). All of them are students at the college of Education, within a discipline entitled Research and Pedagogical Practice, conducted in four consecutive semesters in two periods (2012 - 2014; 2016 -2018). A reflective contribution of educational practices was sought, with students at different times of training. The creation of a space for interlocution and continued reflection was the main methodological tool used as an element of socialization, elaboration and reframing of practical knowledge. The processes inherent to the actions and knowledge that constitute the daily practices of Early Childhood Education and the experiences of teacher graduation were the focus of the discipline (theory-practice) and the teaching-research relationship. The proposal for small group discussions, the narrative space, and the creation of bonds appear as powerful elements in the graduation process, indicating significant subjective changes in the personal and professional trajectory of the students / teachers. The research-action-training modality (SUÁREZ, 2008) was more democratic as it was configured in a process of co-construction of knowledge.

Keywords: Narratives; Reflective Practices; Teacher Graduation; Early Childhood Education.

1 Introdução

Neste artigo, o objetivo é apresentar uma metodologia de trabalho, focada no processo de formação de professores, tendo por princípio básico, as trocas de experiências e a criação de um espaço de interlocução e reflexão continuada. As narrativas passam a ser consideradas não só um elemento de socialização, elaboração e ressignificação de saberes da prática, mas também como as principais ferramentas no processo de formação docente. Numa modalidade de pesquisa-ação-formação (SUÁREZ, 2008), este texto busca um aporte reflexivo sobre as práticas educativas daqueles que estão em processo de formação. Busca compreender como transcorre a construção, desconstrução e reconstrução de sentidos e significados da produção docente, por aqueles que estão no contexto da prática. Os princípios científicos que radicalizam a legitimidade na forma de construção de conhecimento em Educação, por meio de um processo democrático, tornam-se então a dialética da proposta.

O trabalho foi desenvolvido em um curso de formação de professores, dentro da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV, ministrada pelas autoras do texto, em dois períodos consecutivos de quatro semestres (2012 – 2014; 2016 –2018). A finalidade, foi propiciar às alunas matriculadas na disciplina, a experiência de convívio educacional democrático, em que as histórias de vida e os projetos pessoais de cada uma, fizeram parte das discussões semanais do grupo. O planejamento das práticas utilizadas como intervenção no processo de formação, foi tomando forma, à medida que as identidades individuais dos componentes do grupo iam se materializando no coletivo. As

turmas de estudantes do terceiro período da graduação, eram compostas por dois grupos: o primeiro, com estudantes sem nenhuma experiência anterior na área da Educação, portanto, a formação seguia os parâmetros de ensino profissional inicial. O segundo, era composto de alunas/professoras que atuavam junto a creches, pré-escolas e/ou séries iniciais, em instituições municipais e particulares. Para este grupo, a proposta pedagógica tornou-se formação continuada, à medida que priorizava uma reflexão crítica sobre seu próprio fazer pedagógico. Este aspecto, acabou por se constituir em fator preponderante na realização da pesquisa, por permitir a circulação de saberes em um contexto de reflexão coletiva, em torno de aspectos da relação teoria-prática, uma vez que envolveu o debate entre pesquisadores da área da infância, alunas/professores com experiências e práticas na Educação Infantil e nos anos iniciais de ensino, bem como alunos *naïve*³. Diante desse cenário, direcionamos o foco da pesquisa, para os conhecimentos produzidos pelas alunas/professoras que atuavam com crianças pequenas e os sentidos e significados produzidos a partir de sessões reflexivas sobre temas ligados à Educação da Infância.

Assim, quando promovemos um espaço de interlocução em que atores/alunas/professoras reeditavam suas histórias e refletiam sobre as práticas, a partir da escuta das reflexões de seus colegas e de suas próprias ressignificações sobre o dito, estávamos promovendo um contexto ampliado de aproximação da teoria com a prática, à medida que “problematizam as convenções instituídas para promover conhecimentos válidos” (SUÁREZ, 2008, p.110-1). Isto permitiu às alunas/professoras, serem agentes de transformação de seus próprios conhecimentos, e às demais aprendizes, a troca com parceiras mais experientes.

Em nossos encontros semanais de quatro horas, imprimimos junto às alunas, um espaço de debate crítico que as conduzia à reflexão das práticas instituídas e às formas de reagir frente às diferentes interlocuções sobre os seus fazeres. Buscamos levá-las a vivenciar a sala de aula, como um cenário de investigações e de autorreflexão. Para isso, foi necessário redimensionar o eixo das atividades contidas na proposta educacional de formação, tomando por base a inter-relação teoria/prática, com foco nas narrativas verbais e escritas. Para nós, professoras da disciplina, as narrativas analisadas eram das alunas e para elas, eram as de suas próprias crianças, colegas de trabalho e direção.

Partimos do pressuposto que “narrar é um processo formativo, porque permite ao narrador organizar sua experiência” (RIBEIRO; GUEDES, 2012, p.107). Por isso, iniciamos solicitando que elas produzissem um memorial sobre suas histórias de infância, de família e de educação. Entendemos, que ao resgatar a história pessoal de cada uma e contá-las em grupo, as participantes referendam um tempo, um lugar e reconstróem os saberes e fazeres que implicam na configuração de sentidos próprios e significados partilhados no coletivo. Dessa maneira, podemos dizer que as práticas discutidas nas sessões reflexivas, conduzia à construção de novos saberes e abriam possibilidades

³ Aluna sem experiência prática em Educação.

para que as alunas/professoras revisitassem suas práticas, a fim de ressignificá-las e, dessa forma, transformá-las, contribuindo no processo de formação docente de suas colegas.

De acordo Pimenta e Ghedin (2005), compreendemos que a formação do professor deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva, o que implica em um investimento pessoal de autoconhecimento, que envolve os saberes e os fazeres advindos da experiência e que são contrapostos aos saberes teóricos, as práticas vivenciadas pelas e com as colegas.

A perspectiva teórica principal que direcionou todo o trabalho, foi a de Lev Vigotski (2007). Para o autor, a produção de conhecimento se dá nas interações com os outros, e o desenvolvimento se estabelece do social para o individual, em um processo no qual o pensar e o agir resultam em apropriações. Com tal premissa, o trabalho de grupo se constitui em um exercício potente, em que as trocas de experiências práticas e a ressignificação de crenças e valores, propiciam a criatividade. Em nossa proposta, o sujeito mais experiente, aquele que está no dia a dia das creches e das escolas, passa a partilhar suas experiências e a sistematizar saberes e fazeres, junto àqueles menos experientes. Assim, o caráter colaborativo entre parceiros ganha status de lugar de formação (AGUIAR; FERREIRA, 2012; PIMENTA, 2005; SANTOS; VASCONCELLOS, 2015;). Os sujeitos em interações, afetam-se, modificam-se e modificam suas maneiras de pensar, à medida que acontecem as trocas de experiências e a socialização das práticas entre pares.

Entendemos que, os diálogos produzidos entre as alunas/professoras que estão na prática e aqueles que estão em processo de formação, como também as trocas de experiência sobre práticas profissionais aqui discutidas, favorecem a criação de uma rede coletiva de trabalho, que se constitui em fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, pois, para nós, formação é indissociável de produção de novos sentidos sobre a vida e as experiências vividas. Neste âmbito, a proposta pedagógica de natureza co-construtivista, atua na ação docente e se constitui num pressuposto importante para a formação das subjetividades aí transformadas e da identidade de professor de Educação Infantil aí (re)construída (VASCONCELLOS; SILVA, 2019).

Analisar como são estabelecidas as interações de sujeitos em processo de formação com níveis de conhecimento distintos, a partir do que escreviam e do que narravam sobre suas experiências escolares;acompanhar as alunas/professoras produzindo novos sentidos para os seus próprios fazeres; e compartilhar significados distintos quando conversavam e refletiam sobre suas práticas, passou a ser um desafio metodológico instigante. Para tanto, foi necessário estabelecer propostas diversificadas que assegurassem, sobretudo, os diálogos e reflexões em grupo. Isto se deu a partir de elaboração e reelaboração descritiva individual das experiências educacionais e a recriação das vivências coletivas, no intuito de fomentar curiosidades frente aos discursos narrados

por aquelas que aprendem e que abrem possibilidade do entrecruzamento do saber/fazer já instituído, estimulando o surgimento de novos saberes.

Para esse tipo de pesquisa-formação, as atividades de caráter participativo, cumprem um papel hermenêutico, que põe em jogo as interações e os discursos dos atores/autores sociais que estão na prática educativa e jogam luz sobre os saberes que circulam no contexto da educação infantil; portanto, operam como espaços de reconstruções das experiências das alunas/professoras (VASCONCELLOS; SILVA, 2019). Por outro lado, permitem a produção de um contexto interpretativo, em que as narrativas trazem uma perspectiva mais válida para se compreender o contexto em que se estabelecem tais práticas. Nesse sentido, pode-se dizer que a abordagem narrativa é uma estratégia de trabalho formativo, dirigido a construir coletivamente conhecimentos múltiplos sobre determinado tema, busca, por si, assumir uma orientação de ação transformadora.

As práticas narrativas que evidenciam o fazer do profissional docente, têm o poder de promover, o que Lopes de Oliveira (2012) denomina de “constituição subjetiva”, o que, em outras palavras, significa trabalhar na direção de produção de sentidos e compreensão de si. Dessa forma, a exploração do espaço narrativo como estratégia de formação docente, se apresenta não só como recurso de canalização de experiências que promovem o desenvolvimento pessoal e sociocultural, mas, também colaboram no processo identitário do grupo. Nesse contexto de tomada de consciência e de posicionamento reflexivo e crítico em relação aos próprios fazeres, se assentam os princípios de compreensão de si e organização subjetiva. Portanto, quando essas alunas/professoras narram suas “[...] experiências pedagógicas, estão reconstruindo, interpretativamente, parte de sua trajetória profissional, atribuindo sentidos particulares ao que fizeram e reelaboram reflexivamente parte de suas vidas e se reposicionam em relação a ela, já mais distanciados do que quando as viveram” (BULLOUGH, 2000 *apud* SUÁREZ, 2008, p. 114).

As narrativas configuram-se então, em uma categoria de prática discursiva que diz respeito à estruturação de experiências profissionais e a um modo específico de fazer. Temos em mente, que à medida que o sujeito narra, ele dá visibilidade aos processos sociais de sua experiência individual que se entrelaçam e se compartilham com os saberes de seus pares, transformando-se em saber coletivo. Segundo Lopes de Oliveira (2012), as narrativas revelam o modo de organização coletiva de um grupo, em um dado momento histórico, o que, conseqüentemente, reflete no plano social e pessoal, mas também nas motivações e intencionalidades do fazer prático, que está subjacente ao processo de profissionalização docente. O que significa dizer, que no espaço da narrativa estão imersos a forma de atuação subjetiva que mobiliza a experiência e o posicionamento do sujeito da ação, a respeito do que ele pensa sobre a educação de crianças pequenas. Dessa forma, entendemos o narrar como ato de emergência, por oposição à linguagem como janela para a mente e à narração como ato de revelação de uma subjetividade preexistente.

As narrativas apresentam movimentos constantes de contínua transformação. Nelas se é uma mesma pessoa, apesar das mudanças que ocorrem com as experiências e a passagem do tempo e da vida (OLIVEIRA, 2006).

2 Abordagem reflexiva, um recurso metodológico no processo de formação

Na segunda etapa de nossa proposta de trabalho, o foco se voltou para o perfil das alunas/professoras, uma vez que contávamos com um grupo significativo que já atuavam em diferentes segmentos do ensino. As sessões reflexivas foram o caminho metodológico priorizado para que as alunas passassem a narrar e problematizar suas histórias de vida. Entendemos “[...] sessão reflexiva como contexto em que são criadas oportunidades de construção sobre a prática docente, caracterizando-se como sessões de discussão”, tal qual nos apresenta Szundy (2005) citado por Vasconcellos et al (2012, p.120).

Para vivenciarmos essa prática, criamos 10 (dez) grupos de discussões com níveis de conhecimento diferenciados: uma aluna já professora municipal e/ou da rede privada e uma aluna que cursou ensino médio e um *naïve*. Esse arranjo possibilitou a troca entre sujeitos com níveis diferentes de conhecimento da profissão (professor) e teve por objetivo potencializar a diversidade de olhares, permitindo a configuração de diferentes experiências. Isso trouxe à tona a realidade das escolas/creches, suas práticas, suas dificuldades e alternativas encontradas pelas alunas/professoras e as equipes a que pertencem, frente às exigências impostas. A intenção foi provocar questões que aguçasse os sentidos e a sensibilidade de cada uma e que despertasse um olhar mais apurado, levando à problematização do que é ser professora de Educação Infantil. Tínhamos em mente que, à medida que as alunas/professoras narrassem suas experiências pedagógicas, “estavam reconstruindo, interpretativamente, parte de sua trajetória profissional, ao atribuírem sentidos particulares ao que fazem, reelaboram reflexivamente parte de suas vidas e se reposicionam em relação a ela, já mais distanciados do que quando as viveram” (SUÁREZ, 2008, p.114).

Segundo Bragança (2008), a reflexão, utilizada como prática pedagógica, se constitui em uma travessia fundamental no campo da formação. A autora faz referência a um caminho investigativo dirigido para dentro de si, uma revisitação de lembranças e memórias, uma busca de resignificação de sentidos pessoais e significados profissionais. Portanto, analisar como são estabelecidas as inter-relações dos sujeitos no processo de formação, a partir do que escrevem e do que narram sobre sua prática educacional, além de observar como as alunas/professoras produzem sentidos próprios e novos significados partilhados quando conversam e refletem sobre suas práticas, passou a ser um desafio metodológico a ser perseguido.

Nos debates em pequenos grupos, depois socializados no coletivo, as narrativas serviram como ferramenta metodológica que jogaram luz sobre as tensões institucionais e as especificidades do vivido no cotidiano da creche e da

pré-escola e da sala de aula dos anos iniciais do ensino. O trabalho em grupo permitiu o surgimento de interações mais democráticas, tendo a participação de sujeitos com níveis de conhecimento diferenciados próprios, sendo possível, assim, perceber como cada um atribuía sentido próprio para os fazeres que sustentam ações educativas com significados novos, constituídos no coletivo. A utilização das narrativas como instrumento metodológico, possibilitou que cada participante entrasse em contato com os aspectos que envolviam o emocional e o cognitivo no fazer pedagógico (SANTOS; VASCONCELLOS, 2015).

Ao mesmo tempo em que as narrativas identificam princípios e valores que se relacionam aos sujeitos e seus contextos, apontam também perspectivas e posturas das quais uma estudante de pedagogia precisa se apropriar. Ao contar a própria história, os elementos implícitos e explícitos, propiciam uma reflexão sobre a prática vivida. Pode-se dizer ainda que, à medida que as experiências foram compartilhadas no grupo, as alunas/professoras evidenciaram suas ações, o que permitiu conhecer os contextos em que essas práticas foram produzidas. Assim, os relatos pedagógicos ganharam cor, matiz e novos sentidos foram sendo atribuídos aos seus fazeres e saberes. Sobretudo, é possível dizer que trabalhar na perspectiva de co-construção, permitiu não só evidenciar as práticas culturais dessas professoras que põe em evidência o contexto de ação e produção, como também colocá-las no centro do processo reflexivo, produzido a partir das trocas de experiências (VASCONCELLOS; SILVA, 2019).

Nas sessões reflexivas, as conversas temáticas foram se materializando sob forma de entrevistas investigativas, cujo foco foi se afunilando em direção a determinadas questões que se pretendia aprofundar. Foi possível perceber, que as práticas discursivas passaram a ser consideradas como elementos estruturantes da experiência social e profissional de quem estava no contexto da prática educacional, corroborando com o que dizem Herdeiro e Silva, (2008, p.10), “[...] a reflexão pressupõe uma formação diferente daquela que pressupõe o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam”.

Investir em uma proposta de formação docente, que priorizasse as sessões reflexivas como atividade no processo de formação em pedagogia, pressupôs uma tomada de consciência e um questionamento contínuo das concepções e conhecimentos produzidos (SANTOS; VASCONCELLOS, 2015), o que implicou desenvolver uma postura investigativa nas próprias alunas em formação e assegurar uma reflexão crítica de sua prática.

Pode-se dizer, que as experiências em que a reflexão partilhada esteve na base do processo de formação, as levaram a operar como agente de seus saberes e fazeres, de modo que passaram a desempenhar papel ativo na formulação, tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingi-los (SCHÖN, 2000).

3 Narrativas reflexivas e problematização do que é ser professora de Educação Infantil

As narrativas registradas por nós, professoras formadoras, a partir das sessões reflexivas, nos ajudaram a perceber alguns pontos centrais na formação de nossas alunas/professoras.

- Para elas, ter cursado o magistério faz diferença tanto no que diz respeito à forma de tratar as crianças, como no que se refere ao desempenho das funções profissionais. As alunas-professoras, se sentem mais seguras na prática da sala de aula e diversificam as práticas pedagógicas. É consenso entre os alunos(as) em processo de formação inicial, que a professora é o modelo para a criança (Diário de Campo).
- Os questionamentos sobre os problemas da educação, a falta de capacitação dos docentes e as tensões entre os membros da equipe de profissionais, estiveram dentre os pontos destacados nas discussões. As alunas-professoras, se mostraram críticas quanto à utilização de testes e o uso de relatórios, padronizados como indicadores de avaliação do desenvolvimento da criança pequena. Ao mesmo tempo reconheceram que o investimento na leitura e na literatura se apresentam como propostas desafiadoras para o professor na educação infantil (Diário de Campo).
- Quanto à rotina da Educação Infantil, as professoras mostraram capacidade em lidar com crianças pequenas, respeitando suas singularidades. Entendem, que o papel da professora se dá na mediação entre as exigências da rotina diária no que se refere aos cuidados básicos de higiene e alimentação e o desenvolvimento de atividades lúdicas como promotoras de capacidades intelectuais, sociais e afetivas das crianças (Diário de Campo).

A relação com uma realidade urbana contaminada pela violência e a agressividade das crianças dentro das escolas, também foi tema priorizado nas reflexões. O relato de uma professora que teve o início de sua trajetória profissional em um contexto educacional desfavorecido socialmente e cheio de conflitos, mostra que se faz necessário diversificar as práticas pedagógicas e buscar alternativas criativas para promover uma aproximação com as alunas a enfrentar esses diálogos.

Os fragmentos apresentados nos indicam que, tanto os debates promovidos em pequenos grupos, quanto quando socializadas no coletivo, serviram de ferramentas metodológicas que permitiram perceber como cada sujeito atribuía sentido próprio aos fazeres que sustentam as ações educativas. A narrativa foi utilizada como recurso de apreensão de sentidos na formação docente, possibilitando que cada participante tivesse voz, fosse ouvido e que fossem valorizados os contextos em que seus fazeres e saberes foram produzidos. Nessa perspectiva, “a narrativa não é só uma metodologia. É uma forma de construir a realidade, algo que se enquadra perfeitamente aos nossos objetivos, que envolve a compreensão de uma dada realidade dos professores construída por eles mesmos” (BRAÚNA; FERENC, 2009, p.68).

Se por um lado foi possível conhecer, a partir das sessões reflexivas, quem eram e como pensavam as alunas/professoras, sujeitos da ação que já atuavam na prática educativa, por outro lado, as reflexões em grupo permitiram o surgimento de interações mais democráticas e o fomento do diálogo entre sujeitos com níveis de conhecimento diferenciados. Foi possível assim, perceber os diferentes sentidos atribuídos aos fazeres que sustentam as ações cotidianas da creche/escola e perceber uma ressignificação desses saberes a partir dos significados partilhados no coletivo.

No terceiro semestre parte das “sessões reflexivas” centraram-se no tema da inserção de crianças à creche⁴. A seguir destacaremos alguns pontos que foram registrados nos debates em grupo

Houve a participação dos pais na sala, junto com a sua criança. As educadoras não planejaram nenhuma atividade antecipadamente e não interviram na relação da mãe com a criança. Deixaram os pais brincarem com seus filhos e observaram as reações. Para que as crianças tivessem uma adaptação mais agradável e menos traumática, foi proposto que, neste período, as crianças permanecessem na creche em companhia de uma pessoa de sua família, seja pai, mãe, avós ou outra pessoa com quem a criança esteja familiarizada. Depois esse tempo iria aumentando em mais uma hora a cada dia (Transcrição da sessão reflexiva grupo1 - Creche participante da pesquisa- RJ).

Os pais não participaram deste processo porque a escola não permitia. Os responsáveis permaneciam no pátio da escola e seriam chamados caso houvesse alguma dificuldade com a criança. Percebemos, que as crianças choravam no princípio e as educadoras trabalhavam com recursos pedagógicos para chamar sua atenção. [...] a professora nos disse que, na escola onde trabalha, eles possuem um planejamento a ser seguido para que seja assegurada uma educação de qualidade. Afirmaram, que a escola é muito boa e está sempre ao lado dos direitos da criança, sendo também muito correta com a legislação (Transcrição da sessão reflexiva grupo 2 - Creche particular - Zona Norte RJ). Com relação ao comportamento, não houve choro, e sim muita inibição das crianças. Para deixá-las mais à vontade, a professora e nós, propusemos alguns materiais como bambolês, bolas massinhas, vídeos musicais, brinquedos etc. e percebemos, que ao serem estimuladas a brincar com a gente as crianças foram se desinibindo. O contato das PEI com os responsáveis, é extremamente restrito ao portão da escola por ordem da direção do CIEP. Outro impasse grande que observamos, foi em relação ao espaço da criança, pois este se restringe a sala e a um pequeno corredor onde todas as salas da creche ficam localizadas. As PEIS têm solicitado à diretora para utilizarem a quadra, a sala de leitura e o enorme jardim que há na escola, mas o pedido é sempre negado, ficando o trabalho restrito ao espaço da sala (Transcrição da sessão reflexiva grupo 3 - CIEP - Baixada Fluminense -RJ).

4 Trabalhamos o texto Vasconcellos, V. M. R.; Souza, S. O.; Silva, D. F. Creche, Inserção e Berçário In Vasconcellos & Eisenberg, Z. W.: AS MUITAS FACES DE UMA CRECHE: Pesquisa Acadêmica na Educação Infantil. 1 ed. Curitiba : CRV, v.1, p. 37-59, 2016.

Nas citações, os pontos apresentados serviram como elementos detonadores do debate e da reflexão em torno das diferentes concepções sobre o processo de inserção das crianças e as famílias à creche. Verificamos como ainda está muito distante de nossas instituições de Educação Infantil, a adoção de uma filosofia que priorize o ponto de vista da criança e considere suas necessidades. Também verificamos a ausência de narrativas sobre bebês nas falas das alunas/professoras, ressoando o cenário político em que, de um lado, há a obrigatoriedade da pré-escola e, de outro, o lado mais frágil da creche – o berçário. Ao citar de forma genérica as crianças, os bebês e suas especificidades assumem um não-lugar, mesmo quando a temática é o período de adaptação/inserção. Mais do que silenciados e ignorados, os bebês estão sempre aguardando que alguém decida a seu favor (GIL; VASCONCELLOS, 2018).

Nesse contexto de tomada de consciência e de posicionamento reflexivo e crítico em relação aos fazeres e aos processos educacionais, se assentaram os princípios de compreensão de si e organização subjetiva. A narrativa de uma aluna é ilustrativa quanto ao o papel das práticas reflexivas como mediadoras no processo de formação docente:

Através desta experiência refletimos que o período de adaptação não é levado a sério. Há muita coisa para ser mudada, principalmente no que diz respeito ao acolhimento da criança na escola... percebemos que para muitos, a adaptação ainda é uma adequação da criança à escola, enquanto na verdade é muito mais que isso, é um período em que um vínculo entre criança, professor, família e comunidade, pode ser criado em benefício de todos (Diário de Campo).

Portanto, trabalhar com as sessões reflexivas no processo de formação docente, representou valorizar uma vertente pedagógica em que cada aluna se implicou nas trocas de informações, tanto quanto na produção de saberes. Nessa perspectiva, a reflexão como prática pedagógica na formação docente, se configurou como instrumento de efetivação de saberes.

Day (2004, p. 157) já destacava a importância do pensamento reflexivo na atuação da prática profissional quando buscam “encontrar novas formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas”, o que envolve entrar em contato com situações problemas, torná-las um desafio em busca de soluções. Há, pelo menos, duas maneiras de as professoras resolverem o conflito: na primeira pode se acomodar, buscar uma solução mais imediata e mais simples para o conflito. Na segunda, recorrer à reflexão, mobilizar-se, buscar uma solução embasada em diferentes perspectivas teóricas, analisar posições e tomar decisões novas.

É nesse contexto de tomada de decisão, que segundo Herdeiro e Silva (2008, p. 8) é desenvolvido o profissional que tem sua formação amparada em experiências que se ancoram em atividades de projetos, trocas de experiências

e práticas reflexivas. Ainda segundo os autores, “estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos ou ensinados nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo”.

Em conformidade com as ideias de Suárez (2008, p. 110) “os relatos dos professores são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais os atores dão significados ao acontecido e ao vivido, mediante um processo reflexivo e em geral recursivo”. A capacidade de reflexão da professora, revela-se à medida em que traz à tona sua experiência e contextualiza sua ação. Essa capacidade de transformar o conteúdo pedagógico-didático de sua prática com crianças pequenas, em uma atividade científica a ser compartilhada com seus pares, garante uma ação de caráter reflexivo e traz em si uma ação transformadora que pressupõe reflexões críticas sobre a prática.

A sustentação teórico metodológica dessa trajetória, vem sendo produzida em diálogo com os estudos de Vigotski (2007, p. 116) que pressupõe que a brincadeira “deve sempre ser entendida como uma realização imaginária” e ilusória de desejos irrealizáveis. Mais do que pensar ou brincar, como proposta pedagógica, a intenção foi sempre construir com as alunas/professoras, uma postura lúdica e reflexiva, que colocasse em discussão o lugar ocupado por elas em contextos mais amplos de produção de sentido de ludicidade, como condição para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Isto em si, é investimento nas práticas pedagógicas que envolvem o brincar, que dizem respeito ao artístico, às representações simbólicas criadas pelas crianças, em que os personagens e os objetos ganham vida própria e se envolvem em um mundo de situações imaginárias.

Nessa perspectiva, pode-se entender a brincadeira como fonte de vida e de aprendizagem para crianças e adultos. Por isso o ambiente da creche deve ser constituído de um espaço em que as crianças e os adultos possam brincar. Quando as alunas/professoras vivenciam atividades pedagógicas de caráter lúdico, elas tendem a perceber a criança como agentes diferenciados que estão inseridos em um determinado contexto e um tempo específico. Portanto, ressignificam as ações e interações sociais, ampliam as experiências de infância, desenvolvem uma escuta mais sensível e tendem a aguçar a percepção do conjunto de condições que definem a dimensão do lúdico, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Com este compromisso, procuramos propor práticas que estivessem envolvidas com ações compartilhadas de produção de sentido e tivessem o “brincar” como eixo principal.

Para a compreensão do sentido dessa escrita, devemos situá-las dentro de quadros sociais, pois mostram diferentes sujeitos, em diferentes lugares, tanto sob o ponto de vista geográfico, quanto institucional, já que recuperam, por meio da memória pessoal, aspectos que encontram ressonância na memória social e coletiva.

Ao recordar-me de um tempo distante, vem à minha memória,

os tempos de infância. Tempo de brincadeiras, despreocupações, divertimentos, enfim um tempo de ser criança. As tardes de brincadeiras com as amigas e amigos na vila em que eu morava, lugar onde eram possíveis as brincadeiras, pois era um lugar tranquilo e seguro, de gente simples, humilde e trabalhadora, que sonhava com um futuro melhor para seus filhos” (T. R. - M 21).

Minha infância não foi muito diversificada, embora tivesse sempre rodeada de familiares, continuei refém da minha residência. Não havia muitos passeios nem atividades variadas. Era sempre de casa para a escola, da escola para casa. Os momentos de lazer eram raros, tirando as milhares de horas que forma perdidas diante da TV (G.S.F - M 6).

Nessa etapa de trabalho, que intitulamos a “infância que habita em mim”, as atividades se fundamentaram na perspectiva colaborativa, cujo propósito foi propiciar trocas de experiências por meio de oficinas de criação e imaginação, tendo por base a reflexão educativa. Tomamos como referência o estudo de Ubaiara Brito⁵ (2013), em que a autora trabalha uma série diversificada de atividades lúdicas, com as crianças em sala de aula. A nossa proposta consta com o desdobramento de algumas práticas propostas em sua tese de doutorado, em que tomamos como referência, àquelas que evidenciavam as habilidades psicomotoras, as diferentes formas de expressão artística, as interações sociais e as mediações para solução de conflitos entre as nossas alunas/professoras. Nesse contexto, buscamos estar atentas às formas de mediação pertinentes à Educação Infantil.

Ubaiara Brito (2013, p. 76) nos diz que promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança na creche e pré-escola, não significa pedagogizar a brincadeira, ao contrário, leva-nos a “possibilitar um ambiente rico de situações educacionais que respeite os interesses da criança, favorecendo sua participação”. Assim, devemos estar sintonizados ao movimento das crianças para fomentar a imaginação e darmos continuidade ao seu processo de criação. A autora discute como o “brincar” assume papel fundamental no processo de aprendizagem infantil e como a professora opera no papel de agente mediador das relações e passa a favorecer um universo de possibilidades criativas de cunho pedagógico e educacional.

Nos apropriamos de algumas atividades desenvolvidas no contexto daquela investigação, e recontextualizamos para serem empregadas à luz do processo de formação das alunas do curso de Pedagogia. Dentre as atividades, destacamos o *projeto do livro que vai e volta*. Neste, foi dado ênfase ao processo de mediação da leitura que está para além do contato da criança com o livro, mas, propicia, principalmente, a proximidade entre pais e filhos. A oficina de “organização do espaço com uso de blocos grandes” envolveu não só a construção de regras em relação a como se dá a organização dos espaços em torno de cenas da vida cotidiana, mas também suscitou reflexões de como o espaço pode ser um elemento mediador das relações de aprendizagem.

⁵ Trabalhamos com texto da tese UBAIARA BRITO, A. C. Práticas de uma professora de Educação Infantil. São Paulo, USP. Doutorado, 2013.

A brincadeira da “casinha”, “a representação do circo” e a “ida ao médico” tiveram o propósito de explorar o imaginário e as experiências do contexto sociocultural a partir do faz de conta das crianças, alunos de nossas alunas. Já para o grupo que reuniu as professoras do ensino fundamental, propusemos atividades com “palavras cruzadas”; essa prática teve por objetivo não só a mediação do uso da linguagem coletiva, como ainda buscou promover e incrementar a memória. Nessa ocasião, oferecemos materiais variados com o intuito que os grupos ampliassem as formas de expressão. Lápis de cores, papéis e folhas coloridas, livros de histórias, artefatos sonoros e material de sucata, estavam dentre os objetos que favoreciam interações de cunho artístico e que desencadearam as produções, em diferentes oficinas de criação. Dessa forma, procuramos levar o grupo de alunas em formação, a refletir sobre o contexto de produção das brincadeiras em espaços de educação infantil como uma possibilidade de reconstrução da prática pedagógica mais favoráveis à infância, estendendo a reflexão sobre a importância da brincadeira também no ensino fundamental.

Admitimos que as alunas em formação, à medida que participavam das atividades e mantinham uma aproximação com as situações rotineiras das creches e pré-escolas, foram adquirindo uma “consciência prática em que as dimensões subjetivas e as vivências da vida social tendem a expressar-se e ganhar sentido por meio de relatos, do mesmo modo que o tempo humano se articula de modo narrativo” (RICOEUR, 2001 apud SUÁREZ, 2008, p. 109).

Sem dúvida, incentivar a participação das alunas nessas oficinas pedagógicas, foi importante para que percebessem que a função da brincadeira, não se situava somente no campo da ação mas, principalmente, era uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e servia de instrumento da atividade, que impulsionado pelas interrelações, possibilitavam novos conhecimentos. Trabalhar nessa direção, teve a intenção de reafirmar o papel da professora como agente mediadora, além de consolidar o momento da brincadeira na creche e na pré-escola, como vital para estabelecimento dos vínculos e, sobretudo, para que reconhecessem as crianças como sujeitos de direitos. Foi destacada a importância da ação intencional de escolha do material para atender às necessidades e aos interesses das crianças, como também, fortalecer a importância dada ao contato, à afetividade e à qualidade emocional das relações que se estabelecem através do olhar, do toque e não apenas pela verbalização. Para Kishimoto (2013, p. 36):

A educação da criança de creche e pré-escola, se faz por meio do currículo/proposta pedagógica, que inclui brincadeiras e interações, o que requer uma equipe que compartilhe da ideia de que, ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais. Para colocar em prática essa proposta, é preciso, antes de tudo, acreditar no direito da criança ao brinquedo e à brincadeira, e na potencialidade do brincar.

Discutimos na exaustão, o quanto um trabalho de Educação Infantil que dimensione a criança como centro de sua proposta e identifica a professora como mediadora privilegiada desse processo, possibilita caminhos e canais para a manifestação infantil. Tanto para elas enquanto alunas/professoras, quanto para as crianças, significa potencializar formas de expressão por meio de atividades artísticas e das brincadeiras. Abre-se assim, um “espaço para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores” (CORSINO, 2006, p. 8). O que exige da professora de Educação infantil consciência que está sob sua regência, as possibilidades das crianças serem crianças no espaço do berçário, creche, pré-escola e escola. Potencializar a qualidade das interações, presentes nos espaços de formação, está interligado em indissociar práticas que envolvem o cuidar e o educar, o que faz com que tanto nossas alunas/professoras, quanto as crianças, produzam sentidos para as ações que estejam participando.

Uma das consequências da integração de diferentes abordagens adotadas, foi: propiciar à nossa pesquisa com objetivo de investigação-formativa, propiciar às participantes a elaboração de suas narrativas de modo oral e escrito, trazendo elementos tanto subjetivos, quanto substantivos às suas formações, com foco às questões consideradas básicas ao desenvolvimento de suas práticas.

4 Considerações finais

A pesquisa-formação, com base nos grupos de sessão reflexiva e com foco nas narrativas de seus participantes, se tornou contribuição significativa no processo de formação inicial e contínua de alunas/professoras e ainda perpassaram o fazer docente de parte delas, por quatro semestres. Buscou-se, com essa metodologia, correlacionar teoria e prática, no sentido de manter um tênue diálogo entre o processo de formação inicial, os processos inerentes, aos fazeres e saberes constitutivos das práticas cotidianas, em especial da Educação Infantil e formação contínua.

Nas experiências de formação docente, trabalhamos na tentativa de embasar a relação teoria/prática e relacionar o ensino com a pesquisa. Buscamos assim, investir em uma metodologia diferenciada, em que as narrativas se apresentaram como eixo norteador da pesquisa-formação, levando em conta que adotamos a abordagem biográfica da história de vida, como recurso que possibilitou entender como os sujeitos constroem e interpretam seus universos sociais, por meio da recuperação de fatos significativos da trajetória pessoal, das entrevistas investigativas sobre as trajetórias pessoais e profissionais nos momentos de discussões em grupo e no processo auto reflexivo.

Um dos aspectos mais interessantes desta pesquisa, foi sendo gradativamente produzido nas narrativas/depoimentos das alunas, em momentos coletivos. Elas demonstraram o quanto estava sendo significativo participar de um processo formativo, cujo enfoque se voltava para a ampliação do conhecimento

a partir das próprias experiências. A proposta de discussões em pequenos grupos, o espaço da narrativa e a criação de vínculos, aparecem como aspectos potencializadores no processo de formação, indicando mudanças significativas na trajetória pessoal e profissional. Nos relatos expressos coletivamente, a questão da humanização apareceu como elemento primordial, oportunizado pelas trocas de experiências e pelo espaço de escuta ocasionado pelas conversas em grupo. Vários depoimentos evidenciaram o papel das conversas reflexivas, como um recurso mediador que permitiu com que as alunas/professoras se tornassem autoras de suas histórias/trajetórias profissionais. Ao mesmo tempo, esse percurso possibilitou uma formação de caráter eminentemente colaborativo-democrático, à medida que o processo de co-construção do conhecimento foi estabelecido.

Acreditamos, que uma mudança educacional depende, em parte, do processo de formação inicial, que terá seu reflexo na transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. É importante encarar que a formação deve ser um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores, especialmente para professores de Educação infantil, que tornam indissociável o cuidar e o educar, a partir do compartilhamento das experiências das práticas e da teoria na intenção de consolidar uma ciência e um saber efetivo para o trabalho pedagógico dirigida à formação do profissional de Educação Infantil.

Referências

- AGUIAR, O. R B P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de Estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I.M.M; RIBEIRO, M.M.G; FERREIRA, M. S. (org). **Pesquisa em Educação Múltiplos Olhares**. RN: UFRN, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de Vida e Formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. e MIGNOT, A. C. V. (Orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.
- BRAÚNA, R. C.; FERENC A. A formação inicial de professores em serviço: o memorial e o resgate de experiência docente In: LACERDA, Mitsi Pinheiro. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- CORSINO, P. Proposta Pedagógica: o cotidiano na Educação Infantil. In: **O Cotidiano na Educação Infantil**. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a distância. Boletim 23, 2006.
- DAY, C. **A paixão pelo Ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.
- GIL, M. O. G.; VASCONCELLOS, V. M. R. Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. **Revista Educação** (PUCRS. online), v. 41, p. 241 - 9, 2018
- HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro**, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. In: **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n.88, p.369-378, set-dez, 2012.
- OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica 1. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai-ago, 2006

- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.
- RIBEIRO, M. M. G.; GUEDES, N. C. Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa. In: IBIAPINA, I.M.M; RIBEIRO, M.M.G; FERREIRA, M. S. (org.). **Pesquisa em Educação Múltiplos Olhares**. RN: UFRN, 2012.
- SANTOS, N.; VASCONCELLOS, V. M. R. Percursos Teórico-Metodológicos de Pesquisa: narrativas coletivas e zonas de desenvolvimento proximais In: GABRIEL, C. T.; LEITE, M (org). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. Petrópolis: DP et Alii Editora Ltda, v. 1, p. 171-192, 2015.
- SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação formação de docentes. In: PASSEGI, M.C; BARBOSA, T. M. (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008.
- SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- UBAIARA BRITO, Â. **Práticas de uma professora de Educação Infantil**. Tese de doutorado- USP, São Paulo, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VASCONCELLOS, V. M. R et al. Formação e prática do educador da infância carioca. **Educação em foco**: Revista de Educação. UFJF: Faculdade de Educação, agosto, 2012.
- VASCONCELOS, V. M. R.; SOUZA, S. O.; SILVA, D. F. Creche, inserção e berçário. In: VASCONCELLOS; EISENBERG, Z. W.: **As muitas faces de uma creche**: pesquisa acadêmica na educação Infantil. Curitiba: CRV, v. 1, p. 37-59, 2016.
- VASCONCELLOS, V. M. R.; SILVA, M. C. Agente Auxiliar de Creche formação continuada dos Educadores da Infância Carioca. In: RIOS, D. & CAPUTO, M (org.). **Extensão universitária na América Latina**: conceitos, experiências e perspectivas. Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 337-354, 2019.